

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

MARINA GLAVAČEVIĆ

**PROCJENA UČITELJA O VAŽNOSTI CJELOŽIVOTNOG
OBRAZOVANJA**

DIPLOMSKI RAD

Osijek, 2016.

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij

**PROCJENA UČITELJA O VAŽNOSTI CJELOŽIVOTNOG
OBRAZOVANJA**

DIPLOMSKI RAD

Predmet: Pedagogija

Mentorica: dr. sc. Vesnica Mlinarević, izv. prof.

Sumentorica: dr. sc. Maja Brust Nemet, viša asistentica

Studentica: Marina Glavačević

Matični broj: 2285

Modul: Modul C (engleski jezik)

Osijek
rujan, 2016.

SAŽETAK

Cjeloživotno učenje odnosi se na svaku aktivnost učenja tijekom života radi razvoja vlastitih znanja, vještina i kompetencija. Učitelji su prenositelji znanja u društvu i iz toga proizlazi potreba za njihovim cjeloživotnim učenjem i obrazovanjem. Učitelji tijekom cijelog radnog vijeka trebaju težiti što boljem i kvalitetnijem stručnom usavršavanju odnosno trajnom profesionalnom razvoju.

Cilj rada bio je utvrditi ključne elemente cjeloživotnog obrazovanja i istražiti stavove učitelja razredne nastave o cjeloživotnom obrazovanju, kako ga oni procjenjuju i koliko je ono za njih važno. Za utvrđivanje procjene učitelja o važnosti cjeloživotnog obrazovanja provedeno je istraživanje na uzorku od 50 učitelja u 6 osnovnih škola Brodsko-posavske i Osječko-baranjske županije. Rezultati istraživanja pokazuju kako se vrlo mali postotak učitelja odlučuje za napredovanje u stručnom ili znanstvenom smjeru..

Ključne riječi: cjeloživotno učenje, cjeloživotno obrazovanje, odgoj, obrazovanje, učitelj

SUMMARY

Lifelong learning refers to any activity of learning during a lifetime in order to develop knowledge, skills and competences. Lifelong learning comprises learning at all stages of life, from early childhood to old age. Teachers are carriers of knowledge in society and there is a consequent need for their lifelong learning and education. Teachers throughout working life should aim at better quality of vocational training and continuous professional development. The aim of this study was to examine the key elements of lifelong learning and to explore the views of classroom teachers to lifelong education, as they are assessed and how it is important for them. To determine the evaluation of teachers on the importance of lifelong learning survey was conducted on a sample of 50 teachers in six elementary schools of Brod-Posavina and Osijek-Baranja County. Research results show that a very small percent of teachers decide to improve themselves and make some advancement in professional or scientific sense.

Key words: lifelong learning, lifelong education, education, teacher

Sadržaj

1. TEORIJSKI DIO	1
1.1. UVOD	1
1.2. POVIJESNI PREGLED OBRAZOVANJA UČITELJA U HRVATSKOJ	2
1.2.1. Reforma obrazovanja 1990-ih	3
1.2.2. Sustav obrazovanja učitelja prije i poslije Bologne	4
1.3. ODABIR UČITELJSKOG ZANIMANJA I ZAPOSŁJAVANJE	5
1.4. KOMPETENCIJE UČITELJA	6
1.5. CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE UČITELJA	7
1.5.1. Inicijalno obrazovanje učitelja razredne nastave	9
1.5.2. Stručno usavršavanje učitelja	10
1.5.3. Napredovanje učitelja u zvanju	12
1.5.4. Poslijediplomski učiteljski studij	14
1.5.5. Cjeloživotno obrazovanje učitelja s europskih aspekata	15
1.6. MOTIVACIJA UČITELJA ZA USAVRŠAVANJE I PROFESIONALNI RAZVOJ	16
1.7. LICENCIRANJE UČITELJA	18
2. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	20
2.1. CILJ ISTRAŽIVANJA	20
2.2. UZORAK ISTRAŽIVANJA	20
2.3. INSTRUMENT ISTRAŽIVANJA	20
2.4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA	21
2.5. TESTIRANJE HIPOTEZA	29
3. ZAKLJUČAK	32
4. LITERATURA	34
5. PRILOZI	37
5.1. Upitnik procjene učitelja o važnosti cjeloživotnog obrazovanja	37

1. TEORIJSKI DIO

1.1. UVOD

Obrazovanje može i treba biti cjeloživotni proces. Ono što je novo jest suvremeni razvitak pojma cjeloživotnog obrazovanja. Do toga je došlo kao posljedica nezadovoljstva konvencionalnim sustavom obrazovanja i kao odgovor na porast znanja i tehnoloških promjena kao što svako obrazovanje, koje je ograničeno na djetinjstvo i mladost, čine neprikladnim za osposobljavanje pojedinaca i društva za rješavanje problema u životu. Cjeloživotno obrazovanje se drži alternativnim nedostacima tradicionalnog obrazovanja. (Pastuović, 1999).

Prema Rječniku suvremenog obrazovanja (2000) pod pojmom cjeloživotno obrazovanje nalazimo definiciju da je cjeloživotno obrazovanje sastavni dio čovjekova života, čovjekova aktivnost od rođenja pa kroz čitav život koje se odvija u vrijeme i na mjestu koje je čovjeku najprikladnije za učenje, kad za tim ima potrebu, uz pretpostavku da su mu za to osigurani uvjeti.

Cjeloživotno obrazovanje učitelja¹ (Vizek Vidović, 2005) jedno je od vodećih pitanja u svakoj zemlji, podrazumijevajući uz formalno obrazovanje i profesionalni razvoj. Pritom, naglasak je na permanentnom stručnom usavršavanju i profesionalnom rastu koji potječu iz politike cjeloživotnog učenja. Na taj način, učitelji ne djeluju samo na svoje kompetencije, obnavljanje i usavršavanje postojećih znanja, već potiču i učenicima usađuju potrebu za cjeloživotnim učenjem koja svakodnevno raste kao imperativ socijalne, obrazovne i ostalih društvenih sredina. Prema (Milović, 2005) učitelji kao sudionici u odgojno-obrazovnom procesu osim same uloge učitelja imaju i uloge voditelja u procesu učenja, učitelji su često inovatori i organizatori, oni su partneri s roditeljima/skrbnicima i vanjskim suradnicima. Tijekom svog radnog vijeka učitelj poučava različite generacije i znanja koja je stekao završetkom studija nisu dostatna za podučavanje nekih novih, budućih generacija. Učitelj, kao stup znanja u društvu, mora ići u korak s vremenom u kojemu se nalazi. On kao pojedinac mora raditi na sebi i svojem obrazovanju i usavršavanju kako bi bio kompetentan prenositi znanja generacijama koje dolaze. Učitelj koji je spreman na napredovanje, učenje i daljnje obrazovanje vrlo lako može kreirati motivirajuću sredinu za svoje učenike.

¹ Pod pojmom *učitelj* podrazumijevaju se pripadnici obaju spolova, učitelji i nastavnici.

1.2. POVIJESNI PREGLED OBRAZOVANJA UČITELJA U HRVATSKOJ

Institucionalizirana izobrazba učitelja u Hrvatskoj može se pratiti od druge polovine 18. stoljeća. Prvi zapisi iz 1770. spominju dva učitelja iz Hrvatske koji su bili poslani u Beč pohađati studij za napredovanje učitelja pri tzv. općoj školi - posebnoj obrazovnoj ustanovi toga vremena za pripremu učitelja. Ti učitelji, i oni koji su ih slijedili, bili su prvi instruktori drugim učiteljima-početnicima u Hrvatskoj. Prvi pripremni studiji za učitelje pokrenuti su 1775. godine u Bjelovaru, a sljedeće godine preveden je na hrvatski jezik prvi priručnik o nastavnim metodama "Methodus". Iste godine (1776) utemeljena je u Zagrebu prva javna srednja škola koja je neke od svojih učenika obrazovala za zvanje učitelja. Prva posve specijalizirana ustanova za obrazovanje učitelja - "Pedagoška akademija" - s dvogodišnjim programom utemeljena je u Zagrebu 1849. Nastavni plan i program obuhvaćao je 18 predmeta, od koji su se dva bavila metodama nastave: Opća didaktika i Posebna didaktika. Prvi pedagoški časopis, "Napredak", utemeljen je 1859. Prva profesionalna udruga hrvatskih učitelja i nastavnika - "Hrvatska pedagoška udruga" - utemeljena je 1871. godine. Udruga je i danas vrlo aktivna u raznim područjima koja se tiču promicanja profesionalnog položaja učitelja u društvu. Godine 1904. obrazovanje učitelja se produžilo: učiteljske škole postaju četverogodišnje ustanove. Na kraju Prvog svjetskog rata bilo je ukupno 7 učiteljskih srednjih škola s četverogodišnjim programom: četiri su upisivale samo učenike, a tri samo učenice. Broj nastavnih sati tjedno iznosio je 35 i 36 sati. Zanimljivo je spomenuti da su 1902. hrvatske učiteljice organizirale prosvjed jer su se osjećale diskriminirane u odnosu na muške kolege koji su imali 20% veću zaradu (Franjković, 1958).

Godine 1929. izašao je novi obrazovni zakon po kojem je trajanje učiteljske škole produženo sa 4 na 5 godina. Školovanje učitelja podignuto je 1936. godine na viši stupanj: u Zagrebu je otvorena dvogodišnja Učiteljska viša škola. Samo učenici s diplomom srednje učiteljske škole (koji su maturirali s odličnim ili vrlo dobrim) i trogodišnjom učiteljskom praksom, bili su primani na učiteljsku akademiju. U Hrvatskoj je 1940. bilo 10 učiteljskih škola s 1475 učenika i 170 učitelja i nastavnika (Franjković, 1958).

Poslije Drugoga svjetskog rata otvarane su nove učiteljske škole, pa ih je na kraju 1946. bilo 17 s 2824 učenika, ali je trajanje školovanja ponovno skraćeno na četiri godine. Iste godine, izglasavanjem novoga obrazovnog zakona, sedmogodišnje osnovno obrazovanje proglašava se

obveznim. Promjena je rezultirala velikim nedostatkom osnovnoškolskih učitelja. Kako bi se prevladala takva situacija, osobama sa srednjoškolskom diplomom bila je omogućena skraćena jednogodišnja izobrazba za zvanje učitelja. Iako se broj učiteljskih škola nije mijenjao sve do 1950- tih, broj učenika i kadra neprestano se povećavao. Tako je 1950. bilo 6174 učenika upisano u učiteljske škole, a 236 učitelja je održavalo nastavu.

Istodobno, predmetni učitelji za više razrede osnovne škole (od 5. do 8. razreda) školovali su se u višim učiteljskim školama u Zagrebu i Splitu, dok su se srednjoškolski nastavnici obrazovali na fakultetima. Učiteljske škole su 1952. dobile petogodišnji program. Tri godine kasnije (1955) obvezna osnovna škola produžena je na 8 godina. Također je uvedena i jednogodišnja poslijediplomska praksa pod nadzorom mentora, koja je završavala državnim ispitom i završnim uvjerenjem (Franjković, 1958).

1.2.1.Reforma obrazovanja 1990-ih

Uspostavom Republike Hrvatske kao neovisne države 1991., javila se potreba i za širokim zakonskim promjenama u svim dijelovima društvenog sustava. Sve glavne odluke u odnosu na obrazovanje u nadležnosti su Sabora, u kojemu su usvojeni i glavni zakonski dokumenti koji reguliraju obrazovni sustav: Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi (1997), Zakon o osnovnom školstvu (1990/2003), Zakon o srednjem školstvu (2003), Zakon o visokim učilištima (1993/1996) i Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju (2003).

U to vrijeme donošenje odluka bilo je podijeljeno između dvaju ministarstava. Ministarstva prosvjete i športa i Ministarstva znanosti i tehnologije. Ministarstvo prosvjete i športa bilo je zaduženo za predškolsko, osnovnoškolsko i srednje obrazovanje, a Ministarstvo znanosti i tehnologije bilo je zaduženo za pitanja visokog obrazovanja. Godine 2003. ujedinjenjem dvaju državnih tijela nastalo je Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Vizek Vidović navodi da se posljednjih godina nastoji povećati pluralizam u obrazovanju kroz mogućnost otvaranja privatnih obrazovnih ustanova, od vrtića pa do visokoškolskih ustanova. Iako je njihov broj još uvijek razmjerno malen, različitost u pristupima ipak je prisutna: primjerice, postoje vrtići i osnovne škole zasnovane na načelima Montessori ili Waldorf pedagogije, ili razredi koji slijede Korak po korak program. Najveća promjena u vezi školovanja učitelja i nastavnika dogodila se 1992., kad su više učiteljske škole koje pripremaju razredne

učitelje uključene u sustav visokog školstva. Tom promjenom produžen je studij budućih razrednih učitelja i nastavnika s 2 na 4 godine.

Godine 2001. dogodila se velika promjena u hrvatskom sustavu visokog obrazovanja. Hrvatska je pristupila Bolonjskom procesu te je sve do danas njegov aktivan sudionik. Kao glavni ciljevi Bolonjskog procesa navode se stvaranje usporedivog, kompatibilnog i koherentnog sustava visokoga obrazovanja unutar Europskoga prostora visokog obrazovanja (www.mzos.hr).

Bolonjski proces (Vizek Vidović, 2005) je sustav usmjeren na osiguravanje kvalitete, mogućnost lakšeg prepoznavanja diploma, poticanje mobilnosti učitelja i studenata, omogućavanje veće fleksibilnosti u profesionalnom razvoju, povezivanje znanstvenog i nastavnog rada na sveučilišnoj razini, programi usmjereni na kompetencije studenata, brži izlazak na tržište rada.

1.2.2.Sustav obrazovanja učitelja prije i tijekom obrazovanja prema Bolonjskom sustavu

Struktura i ustroj obrazovanja učitelja uređuje se na najvišoj državnoj razini (Sabor Republike Hrvatske). S obzirom na obvezu usklađivanja sveučilišnih studija s postavkama Bolonjske deklaracije, i učiteljski studiji suočili su se sa zadatkom opsežne transformacije.

Obrazovanje učitelja za niže razrede osnovne škole ustrojeno je na učiteljskim fakultetima koji se nalaze u okvirima Sveučilišta. Učiteljski fakulteti surađuju s osnovnim školama u kojima studenti obavljaju stručno-pedagošku praksu. Zaključno s akademskom godinom 2004/2005. studij za zvanje učitelja razredne nastave trajao je četiri godine. Nakon toga učiteljski studij mijenja trajanje sa četiri na pet godina.

Nakon završenog studija student stječe naziv magistar/magistra primarnoga obrazovanja. Magistar/magistra primarnoga obrazovanja osposobljen je za izvođenje i organiziranje odgoja i obrazovanja djece koja u pravilu polaze prva četiri razreda. Iz dobivenog suplementa očituju se dodatne specifične kompetencije magistra primarnoga obrazovanja u skladu s izabranim modulima. (www.foozos.hr)

1.3.ODABIR UČITELJSKOG ZANIMANJA I ZAPOSŁJAVANJE

Prema Vizek Vidović (2005), trenutna situacija u obrazovanju pokazuje da dio učitelja napušta posao u školama ukoliko su im se otvorile neke druge mogućnosti zaposlenja. Vjerojatno bi taj odlazak bio i veći kada bi razvoj gospodarstva omogućio njihovo brojnije zapošljavanje izvan prosvjetne djelatnosti. Učitelji u Hrvatskog imaju položaj državnih službenika. Treba napomenuti da je unutar te društvene skupine njihov položaj, mjeren stupnjem prihoda, razmjerno nizak. To se može dokazati usporedbom mjesečnih primanja učitelja i nastavnika – početnika s primanjem početnika u zdravstvenim ili pravnim državnim službama. Poseban je problem sam status profesije u društvu. Učiteljska profesija koja je u prošlosti imala izrazito povoljan status, danas više nije toliko cijenjena. Naprotiv, u društvu se stvara slika da se u nastavi malo radi (mala tjedna satnica a dugački godišnji odmori), te da je loš materijalni status primjeren količini rada. Učitelji se osjećaju nezaštićenima u javnosti i s pravom očekuju da barem nadležna državna tijela ukažu na njihovu važnost, a to se ne događa. Istodobno se u medijima iznose zamjerke programima i udžbenicima što dio javnosti neopravdano doživljava kao učiteljsku krivicu. S druge strane, nastavnički posao je sve složeniji, zahtijeva se više znanja i vještina tako da je status u potpunom neskladu sa zahtjevima profesije. Nadalje, materijalna situacija u školama je jako loša, neki nastavnici rade u neprimjerenim uvjetima: većini nisu dostupni ni najnoviji nastavni materijali niti nastavna tehnologija. Iako je informatička opremljenost naših škola donekle poboljšana, još uvijek je na nezadovoljavajućoj razini, a uz nedostatak opreme poseban je problem i nedovoljna informatička pismenost učitelja. Ukoliko učitelj ima želju obrazovati se po pitanju informatičke pismenosti, to bi mu škola u sklopu stručnog usavršavanja trebala pružiti što, nažalost, veoma često ne radi (Vizek Vidović, 2005). Učitelj je (Mlinarević, Peko, 2008) pokretač obrazovanja u društvu i kao takav on je preduvjet uspjeha u obrazovanju. Stoga je obrazovanje za učiteljsko zvanje i sustavno stručno usavršavanje prioritet u procesu odgoja i obrazovanja. Treba istaknuti i druge probleme kao što su osposobljenost i motiviranost učitelja, nejasni ciljevi odgojno obrazovnog sustava, problemi metodičkog monizma i slično. Sveučilišna nastava treba pripremiti budućeg učitelja za sposobnost primjene znanja u praksi; razvoju istraživačkih, analitičkih i sintetičkih sposobnosti; aktivnom znanju stranih jezika i informatičke pismenosti, sposobnosti rada u multikulturalnom okruženju; inicijativnosti,

produktivnosti i poduzetničkom duhu; usmjerenosti kvaliteti i motiviranosti te kapacitetima za učenje i cjeloživotno obrazovanje.

Potrebni su jasni ciljevi ako se od studenata očekuje da stječu znanja i razvijaju kompetencije u kontekstu, budu sposobni iznijeti, primijeniti i integrirati znanja iz različitih disciplina, razvijati sposobnosti kritičkog mišljenja i steći naviku doživotnog učenja, potrebni su jasni ciljevi učenja, razvitak tima i interakcija među članovima i timovima te integrativni pristup učenju. Proces unaprjeđivanja odgojno-obrazovnog sustava Republike Hrvatske, dakle, ovisi o kakvoći izobrazbe, pripravnstvu i trajnom stručnom usavršavanju učitelja i sveučilišnih nastavnika (Mlinarević, Peko, 2008).

1.4. KOMPETENCIJE UČITELJA

Kompetencije su kognitivne sposobnosti i vještine kojima pojedinci raspolažu ili ih mogu naučiti kako bi riješili određene probleme kao i s tim povezane motivacijske, volitivne i društvene spremnosti i sposobnosti, kako bi se rješenja problema mogla uspješno i odgovorno koristiti u varijabilnim situacijama (Weinert, 2001 prema Palekčić, 2005).

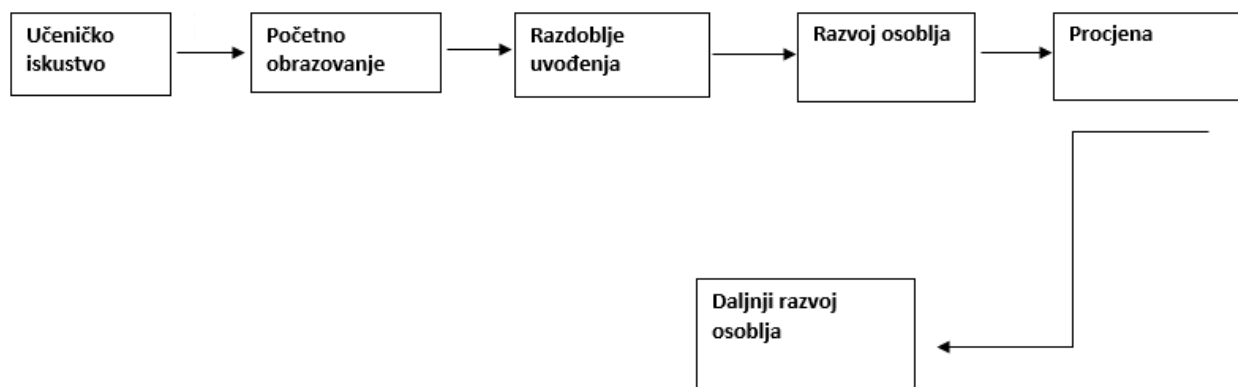
Empirijskim istraživanjem (Weinert i sur., 1990; Weinert & Helmke, 1997 prema Palekčić, 2005) utvrđena su četiri područja kompetencije učitelja kao posebno važna i prijeko potrebna: (I) Sadržajno-predmetne (stručne) kompetencije (kompetencije u posredovanju nastavnim sadržajima); (II) Dijagnostičke kompetencije (vještine za određivanje stupnja i vrste (pred)znanja, napretka u učenju i problema u postignu ima pojedinih učenika te stupanj teškoće različitih zadataka); (III) Didaktičke kompetencije (kompetencije odabira različitih oblika i vrsta nastave i pristupa radi dostizanja ciljeva); (IV) Kompetencije u vođenju razreda (kompetencije za otklanjanje uzroka za nesmetani nastavni proces).

Neke od najvažnijih općih kompetencija učitelja (Diković, 2013) jesu otvorenost za verbalnu i neverbalnu komunikaciju, posjedovanje kritičkoga mišljenja, djelotvornost, posebice vjerovanje da su njegovi učenici u stanju učiti i da ih on može poučavati, odnosno pomoći im učiti, kao i dobro poznavanje svoje i druge kulture, sposobnost poštivanja, razumijevanja i prihvaćanja učenika koji pripadaju drugim kulturama, interaktivan odnos s “drugima” te kontinuirano nadograđivanje saznanja o sebi (kako na individualnoj tako i na razini pripadajuće skupine). Potrebne kompetencije jesu i shvaćanje posljedica diskriminacije kulturno drugačijih te

sposobnost razvoja nestereotipnoga mišljenja i antipredrasudnih stavova. Sposobnost sagledavanja problema iz perspektive učenika – uvažavajući pri tome njegovo podrijetlo, dob i razinu obrazovanja, sposobnost opažanja, prihvatanja i osjećanja poštovanja prema sličnostima, kao i prema razlikama između učitelja i učenika te između samih učenika, poštivanje prava učenika i osjetljivost na njihove potrebe i interese, spremnost na obradu kontroverznih tema i sposobnost suočavanja s nejasnim i složenim situacijama u učionici i školi opće su kompetencije neophodne svim učiteljima. Također, svaki bi učitelj trebao posjedovati vjeru da stvari mogu biti bolje i da svatko može biti bolji, spremnost na priznanje svojih pogrešaka pred svojim učenicima i spremnost na učenje na tim pogreškama te sposobnost da sebe i učenike vidi kao sudionike zbivanja na lokalnoj, nacionalnoj i međunarodnoj razini.

1.5.CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE UČITELJA

Cjeloživotno obrazovanje učitelja je kontinuum koji u nekoliko faza možemo prikazati na sljedeći način.



Slika 1: Sustav cjeloživotnog obrazovanja (Pastuović, 1999)

Sustav cjeloživotnog obrazovanja učitelja (Pastuović, 1999) obuhvaća sva iskustva važna za njegovo profesionalno formiranje i razvoj. U to ulaze iskustva iz učeničkog razdoblja koja su važna za percepciju učiteljske uloge i stav prema njoj. Školovanje učitelja ima status početnog obrazovanja, nakon čega slijedi uvođenje u učiteljsku ulogu što je početak najduljeg razdoblja profesionalnog razvoja učitelja. To je razdoblje profesionalnog usavršavanja. Ono je prožeto

periodičnim procjenama uspješnosti, koje služi ispitivanju potreba za daljim obrazovanjem kao i formalnom napredovanju učitelja.

Cjeloživotno obrazovanje učitelja (Vizek Vidović, 2005) jedno je od vodećih pitanja u svakoj zemlji, podrazumijevajući uz formalno obrazovanje i profesionalni razvoj. Pritom, naglasak je na permanentnom stručnom usavršavanju i profesionalnom rastu koji potječu iz takozvane politike cjeloživotnog učenja. Na taj način, učitelji ne djeluju samo na svoje kompetencije (www.azoo.hr), obnavljanje i usavršavanje postojećih znanja, već potiču i učenicima usađuju potrebu za cjeloživotnim učenjem koja svakodnevno raste kao imperativ socijalne, obrazovne i ostalih društvenih sredina.

Važnu sastavnicu učiteljske profesije čini stupanj njezine prepoznatljivosti. Zna se da pojedinac najbolje predstavlja profesiju kojom se bavi. Titula učiteljske profesije (u užem smislu učitelj, nastavnik, profesor i dr.) svjedoči o razini obrazovanja pojedinca, o vrsti obrazovanja, o poslu koji obavlja, mjestu gdje radi, tipu ekspertize koju pruža, mjestu u društvenoj podjeli rada, kodeksu ponašanja, korisnicima usluga, mjestu na socijalnoj stratifikacijskoj ljestvici i dr., dakle, titula simbolizira profesiju te dosta vjerno prikazuje učitelja sa svim njegovim osobitostima, kao i njegov položaj u društvu (Cindrić, 1995).

Trajno profesionalno usavršavanje učitelja (Tischler, 2007) proizlazi iz društvene potrebe za kompetentnim učiteljem, koji će svoje odgojno-obrazovno djelovanje putem profesionalnog razvoja neprestano prilagođavati promjenama i zahtjevima suvremenog života te tako održavati potrebnu razinu kvalitete odgojno-obrazovne djelatnosti kao jamstva društvenog razvoja, ali ono je istodobno odraz osobne potrebe svakoga pojedinog učitelja da se u odgojno-obrazovnoj komunikaciji samoodređuje, razvija i usavršava, što je u skladu s prirodom odgojno-obrazovnog procesa kao načina spoznavanja istine.

Razina uspješne prilagodbe škole realnom društvenom vremenu (Mijatović, 1998) ovisi upravo o toj osobnoj potrebi učitelja za vlastitim usavršavanjem, tj. o razvijenosti učiteljske svijesti o tome koliko za čovjeka i društvo važnu, čak presudnu, djelatnost obavlja te da u skladu sa svijesti o važnosti učiteljskog poziva radi na vlastitome profesionalnom razvoju.

Profesionalni razvoj učitelja u kontekstu cjeloživotnog učenja (Tischler, 2007) dobiva još jednu dimenziju, koja proizlazi iz vrijednosne biti odgojno-obrazovnog procesa koji je suodnos i komunikacija između učitelja i učenika. Drugim riječima, osim što se trebaju profesionalno usavršavati da budu metodički osposobljeni i profesionalno kompetentni nositelji odgojno-

obrazovnog procesa te istodobno razvijati samosvijest kao poticaj na vlastito usavršavanje, učitelji u sustavu cjeloživotnog učenja imaju važnu ulogu odgajanja svojih učenika za cjeloživotno učenje, koja bitno usmjerava i profesionalni razvoj učitelja. Naime, iako se primjena koncepta cjeloživotnog učenja odnosi na sve članove nekog društva, učitelji u društvu koje uči imaju dvojaku ulogu. Konceptom cjeloživotnog učenja učitelji su usmjereni na vlastiti profesionalni razvoj, ali i na poučavanje, tj. odgajanje svojih učenika za cjeloživotno učenje, što, dakako, određuje sadržaje i načine provođenja njihova osobnog profesionalnog razvoja. Učitelji, dakle, cjeloživotnim učenjem usmjerenim na vlastiti profesionalni razvoj istodobno uče kako svoje učenike poučavati, tj. odgajati za život u kojem je cjeloživotno učenje postalo nužnost.

Stvaralački pristup profesionalnom razvoju učitelja podrazumijeva aktivno sudjelovanje učitelja u osmišljavanju i provođenju vlastitoga profesionalnog usavršavanja. Istraživanja pokazuju da učitelji najkvalitetnijim oblikom stručnog usavršavanja smatraju radionice (Vizek Vidović, 2005), vjerojatno stoga što su one interaktivni oblik sudjelovanja, što pokazuje potrebu učitelja da aktivno, a ne pasivno, sudjeluju u vlastitome profesionalnom usavršavanju.

1.5.1. Inicijalno obrazovanje učitelja razredne nastave

U svim razvijenim zemljama sustav učiteljskog obrazovanja temelji se na koncepciji cjeloživotnog učenja, koje započinje inicijalnim obrazovanjem, *Initial Teacher Education*, a nadograđuje se tijekom kontinuiranog daljnjeg usavršavanja učitelja, *In-service Teacher Training* (Bijeli dokument o obrazovanju, 1995).

Zbog specifičnosti primarnog obrazovanja inicijalno obrazovanje učitelja razredne nastave čini integrirani petogodišnji studij. Neovisno o stupnjevanju inicijalne faze obrazovanja, uloga visokih učilišta u osposobljavanju učitelja izrazito je odgovorna i važna te oni moraju osmisliti i provoditi nastavne programe koji bi imali optimalan odnos stručnog i znanstvenog dijela programa budućih edukatora s jedne strane te pedagoškog, psihološkog, didaktičkog i metodičkog osposobljavanja s druge strane (Kostović-Vranješ, 2015).

Iako se kurikulumi pojedinih učiteljskih studija razlikuju njihov kostur čine četiri iste komponente, a to su: studij predmeta (znanosti, struke), studij obrazovnih znanosti (psihologije, pedagogije, didaktike, sociologije i filozofije obrazovanja), studij metodika i školska praksa. Omjer zastupljenosti pojedinih komponenti ovisi o stupnju škole za koju se učitelji

osposobljavaju pa je na studijima koji obrazuju učitelje razredne nastave omjer sadržaja znanosti i struke u odnosu na sadržaje obrazovnih znanosti s metodikama 1:1 (Kostović-Vranješ, 2015).

Institucije bi trebale obrazovati učiteljski kadar koji će moći kompetentno zadovoljiti sljedeće potrebe:

1. osigurati solidno opće obrazovanje
2. osigurati razinu stručnog obrazovanja koje će biti dovoljno za potrebe produžene osmogodišnje škole
3. pratiti potrebe matičnih struka u smislu napuštanja arhaičnih programa i uvođenja suvremenih programa
4. osigurati potrebnu razinu pedagoško-psihološkog obrazovanja kako bi se mogle uspješno pratiti unutarnja reforma škole i praktično realizirati inovacije (Munjiza, Lukaš, 2006) .

Uvođenjem Bolonjskog sustava studiranja u hrvatske visokoškolske ustanove nastavni programi učiteljskih studija mijenjani su, ali je zadržana osnovna struktura sastavljena od sadržaja predmeta, sadržaja obrazovnih znanosti, sadržaja metodika i školske prakse.

1.5.2. Stručno usavršavanje učitelja

Agencija za odgoj i obrazovanje javna je ustanova nadležna za stručne i savjetodavne poslove u odgoju i obrazovanju. Stručno je usavršavanje odgojitelja, učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja jedna od najvažnijih njezinih aktivnosti te pravo i obveza svih odgojno-obrazovnih radnika. Ono se temelji na Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, Pravilniku o napredovanju učitelja i nastavnika o osnovnom i srednjem školstvu i Državnome pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja te Zakonu o Agenciji za odgoj i obrazovanje.

Modeli i pristupi stručnome usavršavanju ovise o razini stručnoga skupa, ciljnoj skupini i broju sudionika. Na stručnim skupovima izmjenjuju se predavanja, pedagoške radionice, iskustvene skupine, okrugli stolovi i sl. Sve su češće videokonferencije i webni portali. Prije osam godina uvedena je i supervizija, a provode je educirani savjetnici. Standardizirani stručni skup uključuje raspravu, evaluaciju, evidenciju nazočnosti i potvrđnice o sudjelovanju. Stručno se usavršavanje povremeno odvija i uključivanjem učitelja i savjetnika u različite regionalne, državne ili međunarodne projekte (Milović, 2010).

Stručno usavršavanje učitelja (Horvat, Lapat, 2012) započinje prvom profesionalnom ulogom učitelja tj. odgojno-obrazovnim radom u razredu. Znanja usvojena tijekom studija predstavljaju podlogu za realizaciju radnog odnosa, no stvarno usavršavanje započinje u interakciji s učenicima. Ono se podrazumijeva, obvezatno je i to u obliku stručnih, pedagoško-psiholoških i metodičkih usavršavanja. Prvi susret učitelja sa stručnim usavršavanjem je realizacija pripravničkog staža. Po uspješno obavljenom stažiranju, polaže se trodijelni stručni ispit pred članovima komisije, a čine ga pismeni dio, odnosno esejski rad, pisana priprema za nastavni sat, izvođenje nastavnog sata i usmeni dio ispita. Tijekom radnog vijeka učitelji se usavršavaju na različitim oblicima i tipovima stručnih skupova. Neki od njih su: seminari, savjetovanja, predavanja, tečajevi, radionice, okrugli stolovi, različiti kampovi i dr., koji se organiziraju na razini škole, općine, grada, županije ili na međunarodnoj razini, a nužni su jer učitelji trebaju biti u tijeku s novitetima u struci, te razvijati senzibilitet za ekspanzijom znanja. Osim teoretskih znanja, važno je steći praktična iskustva, okrenuti se akcijskim istraživanjima i interdisciplinarnom pristupu. Učitelj treba biti sposoban promišljati o svim aspektima posla i biti otvorenih vidika.

Budući da je učiteljska profesija prepoznata kao poveznica između društva i mladih generacija, ona je postala poprište mnogih zahtjeva za promjenom i unapređenjem, a stručno je usavršavanje postalo područje interesa znanstvenih istraživanja i intervencija obrazovnih politika u svijetu i u Hrvatskoj te zanimanje za njega sve više raste.

Polazišta promjena proizlaze iz novih očekivanja prema različitim razinama sustava (Milović, 2010):

- a) makrorazina – promijenilo se shvaćanje onoga što “nastavnik treba znati i moći činiti”. Uslijed promjena koje su se dogodile postavljena su nova očekivanja od mladih tijekom školovanja i njihova kasnijeg rada. Sukladno navedenom od učitelja se traži da imaju više znanja o svojem predmetu, da moraju znati poticati i modelirati učenje na višim razinama mišljenja, da mogu raditi u multidisciplinarnim timovima, aktivnije sudjelovati u upravljanju te imati visoko razvijene komunikacijske vještine za rad u kompleksnom okruženju koje se neprestano mijenja i razvija.
- b) školska razina – pojačana odgovornost za mnogobrojne izazove. Od škola se očekuje da kompenziraju negativne pojave u društvu (ovisnosti, nasilje...), a od učitelja da se prilagode različitim stilovima učenja učenika, da promiču međusobno poštivanje i

toleranciju u multikulturalnim sredinama te stvaraju zanimljivo, sadržajno relevantno i poticajno okruženje za učenje. Učenici bi trebali istodobno postizati visoke akademske uspjehe (obrazovne standarde).

c) učiteljska profesija – sve navedene promjene zahtijevaju od učitelja puno višu razinu kompetencija (znanja, vještina i stavova) i njihovo usavršavanje u okviru cjeloživotnog/trajnog profesionalnog razvoja. Zauzvrat, obrazovna politika treba osigurati uvjete i usmjeravati razvoj sustava da bi podržala sve sudionike u njihovim naporima i ostvarivanju zajedničkog cilja – društva znanja.

1.5.3. Napredovanje učitelja u zvanju

Osim stručnih usavršavanja kao dokaz i ogled njihovog razvitka i napretka postoji i mogućnost napredovanja u zvanju (Horvat, Zebec, 2008). Učitelji razredne nastave mogu napredovati u zvanje učitelja mentora, odnosno, učitelja savjetnika. Postupak napredovanja pokreće Agencija za odgoj i obrazovanje na prijedlog ravnatelja škole ili učitelja, a za oba napredovanja potrebno je ostvariti određene uvjete koji se nakon pet godina ponovno evaluiraju.

Prema Pravilniku o napredovanju učitelja i nastavnika u osnovnom i srednjem školstvu elementi za vrednovanje stručnosti i kvalitete rada učitelja odnosno nastavnika su:

- uspješnost u radu s učenicima,
- izvannastavni stručni rad,
- stručno usavršavanje.

Elementi vrednovanja uspješnosti u radu s učenicima su:

1. Metodička kreativnost u poučavanju, odnosno pronalaženje postupaka za optimalno postizanje odgojno-obrazovnih ciljeva.
2. Primjenjivanje suvremenih oblika i metoda rada u poučavanju i korištenje suvremenih izvora znanja.
3. Postignuti rezultati u odgojnom radu s učenicima.
4. Postignuti obrazovni rezultati učenika i njihova osposobljenost za samostalno učenje i trajno obrazovanje.
5. Promicanje ljudskih prava i briga za zdrav okoliš.

6. Suradnja s učiteljima odnosno nastavnicima, roditeljima te predstavnicima društvenog okružja škole, koji sudjeluju u poboljšanju kvalitete života mladeži.

Ocjenu rada učitelja, prema navedenim elementima, daju ravnatelj škole na osnovi praćenja rada učitelja uz suglasnost učiteljskog vijeća, stručno-pedagoški nadzornik Ministarstva prosvjete i športa na osnovi neposrednog uvida u rad i praćenja rada učitelja.

U izvannastavni stručni rad učitelja ubrajaju se: održavanje oglednog nastavnog sata za stručni skup na županijskoj razini i šire, predavanje na stručnom skupu - najmanje županijske razine, vođenje stručnoga skupa u školi, općini, gradu ili županiji tijekom školske godine, pripremanje tematske izložbe otvorene za javnost, pripremanje javne kulturne priredbe u školi, vođenje stručnog društva, kluba ili sekcije za svaku školsku godinu, pripremanje natjecanja na razini škole, mentorstvo pripravniku do stručnog ispita, mentorstvo učenicima koji sudjeluju u izvanškolskim istraživačkim projektima, priređivanje natjecanja i sudjelovanje u radu povjerenstava za natjecanja, susrete i smotre na gradskoj, županijskoj ili državnoj razini, objavljivanje stručnog članka u stručnom časopisu ili listu, referat na državnom kongresu ili konferenciji, sudjelovanje u provođenju obrazovnog istraživanja, mentorstvo učenicima koji osvoje jedno od prva tri mjesta na međunarodnom natjecanju, prijevod udžbenika, knjige za uporabu u nastavi ili multimedijskog obrazovnog programa. Izvannastavni stručni rad učitelja se boduje. Za sve navedeno iznad, učitelji dobivaju određeni broj bodova, a s najvećim brojem bodova se vrednuju učitelji kojima se pripisuje autorstvo udžbenika ili druge stručne knjige vezane za nastavu te multimedijskog obrazovnog programa (softwarea), objavljivanje istraživačkog rada iz struke - koji pridonosi unapređivanju odgojno - obrazovnog procesa, sudjelovanje u svojstvu znanstvenog istraživača u znanstveno-istraživačkom projektu, koji pridonosi razvoja hrvatskoga školstva.

Izvannastavni stručni rad učitelja vrednuje stručno-pedagoški nadzornik u suradnji s ravnateljem škole. Učitelj je u tu svrhu dužan pribaviti dokumentaciju o svojem izvannastavnom stručnom radu (potvrde, rješenja, priznanja, pisani materijali i dr.)

Elementi vrednovanja stručnog usavršavanja učitelja su:

- sudjelovanje u stručnom usavršavanju što ga ustrojava Ministarstvo prosvjete i športa,
- sudjelovanje u stručnom usavršavanju koje provode stručne ustanove i udruge,

- stručno usavršavanje praćenjem suvremene stručne literature i časopisa što se utvrđuje iskazom učitelja odnosno nastavnika i popisom bibliografskih jedinica).

Stručno usavršavanje vrednuje se kao:

- redovito (za redovito sudjelovanje u radu stručnih skupova koje ustrojava Ministarstvo prosvjete i športa te sustavno praćenje stručne literature i časopisa),

- povremeno (za povremene izostanke, vlastitim propustom, sa stručnog usavršavanja koje ustrojava Ministarstvo prosvjete i športa i neredovito praćenje suvremene stručne literature),

- izostaje (za stalno izostajanje, vlastitim propustom, sa stručnog usavršavanja koje ustrojava Ministarstvo prosvjete i športa i ne praćenje suvremene stručne literature).

Stručno usavršavanje učitelja vrednuje stručno-pedagoški nadzornik u suradnji s ravnateljem škole. Ravnatelj škole dužan je prirediti pismeno izvješće o obveznom stručnom usavršavanju učitelja. Učitelj je dužan pribaviti potvrde o drugim oblicima stručnog usavršavanja u kojima je sudjelovao te popis pročitanih bibliografskih jedinica.

Učitelji mogu napredovati u zvanja učitelja mentora i učitelja savjetnika. Prema Pravilniku o napredovanju učitelja i nastavnika u osnovnom i srednjem školstvu učitelj mentor mora imati najmanje šest godina radnog iskustva u odgojno-obrazovnoj struci i to u nastavi ili stručno-pedagoškom radu, mora postići ocjenu vrlo uspješan ili izvrstan te imati najmanje sedam postignutih bodova u izvannastavnom stručnom radu i redovito stručno usavršavanje. Uvjeti za napredovanje u učitelja savjetnika su najmanje jedanaest godina radnog iskustva u odgojno-obrazovnoj struci u nastavi ili stručno-pedagoškom radu, ocjena uspješnosti izvrstan, najmanje petnaest bodova za izvannastavni stručni rad i redovito stručno usavršavanje.

Učitelj koji želi napredovati mora biti kompletna osoba iza koje stoje rezultati njegova rada, mora biti kreativan, ali isto tako i surađivati sa širom društvenom zajednicom. Kako se često navodi, postupak napredovanja učitelja je kompliciran i zna biti dugotrajan, ali se svakako isplati jer su učitelji koji napreduju u zvanju veliko priznanje kvaliteti škole u kojoj rade.

1.5.4. Poslijediplomski učiteljski studij

Obrazovanje učitelja ne završava diplomom (Horvat, Lapat, 2012), a to dokazuje mogućnost nastavka studija u vidu poslijediplomskog stručnog ili doktorskog studija. Potreba za time razvila se zbog činjenice da nije postojala visokoškolska ili znanstvena ustanova

specijalizirana za organizaciju znanstvenih istraživanja u području ranog odgoja i obveznog obrazovanja, a zapostavljeno je i područje ranog i primarnog odgoja, s područjem metodika elementarne nastave. Da se osigura novi val kompetentnog kadra, 2004. godine, odlukom tadašnjeg Senata Sveučilišta u Zagrebu, pokrenut je poslijediplomski stručni studij Suvremena osnovna škola na tadašnjoj Učiteljskoj akademiji. Završetkom tog dvogodišnjeg studija stjecao se status magistra nastave i organizacije u osnovnoj školi.

Poslijediplomski doktorski studij iz društvenih znanosti na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu odvija se od 2007. godine. Od 2012. godine po uzoru na one u Finskoj, Njemačkoj i Sloveniji učiteljima primarnog obrazovanja nudi stručno i znanstveno napredovanje pod nazivom Rani odgoj i obrazovanje (www.ufzg.unizg.hr), a kurikulum se sastoji od obveznog i izbornog dijela. U prvom semestru tri su obvezna kolegija, u drugom dva obvezna i dva izborna kolegija, a u trećem se bira jedan od četiri izborna modula: odgojne znanosti, rano učenje hrvatskoga standardnog jezika, strani jezici u osnovnoj školi, upravljanje i rukovođenje školom/vrtićem ili informatika u odgoju i obrazovanju. Četvrti semestar može se koncipirati kao studijski boravak na drugom sveučilištu i fakultetu, kao studiranje izabranih kolegija s kojima se ostvaruje do 30 ECTS bodova ili objavljivanjem radova u međunarodno priznatim časopisima. Peti i šesti semestar organiziraju se u obliku istraživačkog rada pod vodstvom mentora. Po uspješnom završetku studija polaznici se mogu zapošljavati u specijaliziranim znanstvenim i visokoškolskim ustanovama koje se bave ranim odgojem i osnovnim školovanjem u zemlji i inozemstvu.

1.5.5. Cjeloživotno obrazovanje učitelja s europskih aspekata

Obrazovanje i profesionalni razvoj učitelja ključno je pitanje u svakoj zemlji budući da su kvalitetni učitelji glavni činitelji koji djeluju na razinu postignuća učenika.

S obzirom na koncepciju cjeloživotnog učenja (Horvat, Lapat, 2012) javlja se tendencija za povezivanjem svih oblika obrazovanja. Još u prošlom stoljeću razvijene su brojne kritike spram školskih sustava i njihovog funkcioniranja, zahtijevajući korelaciju škole sa svim životnim segmentima. Cjeloživotno učenje i obrazovanje prerastaju okvire ideje i postaju nužan cilj društva koje uči i gradi temelje na znanju. Preslikavanjem potreba i odredbi cjeloživotnog obrazovanja na učiteljsku struku, zaključuje se kako današnji učitelji u tom procesu trebaju steći određene kvalitete, odnosno kompetencije jer se mijenja naglasak na dosadašnjima i javlja se

takozvana nova kompetencija: spremnost i otvorenost k promjenama kao jedna od najvažnijih za osobni i profesionalni razvoj (Bijeli dokument o obrazovanju, 1995). Također, jasno je kako učitelji nisu više jedini izvori znanja, niti strogo predavači u shematiziranim situacijama učenja, već su mentori i inovatori u širokom spektru novih mogućnosti koji bi trebali preuzeti ulogu inicijatora istih. Dosadašnje školovanje učitelja nije dostatno za nove zahtjeve i promjene (Europska komisija, 2000), već traži cjeloživotno obrazovanje u kombinaciji s cjeloživotnim učenjem kako bi se pojedinac mogao penjati i zadržati položaj na ljestvici društva promjena i znanja.

S druge strane, društveni status i plaća nisu proporcionalni zahtjevima i očekivanjima spram učitelja, što dovodi do upitne motivacije jer glavni problem predstavlja materijalno ulaganje što je vidljivo i u rezultatima istraživanja. Uz to, činjenica je i da treba pooštriti selekciju pri upisima na fakultete. Današnjica širom otvara mogućnosti mladima u obrazovanju, što se često obija u glavu kada nakon prolaska očekivanog obrazovnog perioda umjesto kvalitetnih stručnjaka i slike struke, s fakulteta izlaze nemotivirani i nezainteresirani budući djelatnici na raznim područjima. O takvim se raspletima rijetko raspravlja, no oni postoje i ne služe kao uzorni primjeri društvu znanja (Horvat, Lapat, 2012).

1.6. MOTIVACIJA UČITELJA ZA USAVRŠAVANJE I PROFESIONALNI RAZVOJ

Riječ motivacija dolazi od latinske riječi *movere* što znači kretati se. Prema tome motivaciju možemo definirati kao nešto što nas pokreće prema nekom cilju, sve ono što uvjetuje neko usmjereno djelovanje. Psihički je to proces koji nas vodi ka ostvarenju cilja.

U obrazovnom procesu motivacija je sve ono što dovodi do učenja i što određuje njegov intenzitet, smjer i trajanje (Grgin, 1996).

Motivacija je stanje neravnoteže dok ne postignemo ono čemu se veselimo i što želimo postići ili izbjegnemo ono čega se bojimo i što nam prijete (Srića, 2009).

Motivacija nastavnika (Milović, 2010) je fluidan, neuhvatljiv pojam jer možemo govoriti o različitim aspektima motivacije nastavnika: o motivaciji nastavnika za postizanjem kvalitete u poučavanju, o motivaciji za učenjem odnosno stručnim usavršavanjem te za osobnim razvojem itd. Na osobnu motivaciju djeluju dva čimbenika. To su:

a) motivatori – sadržaj onoga što radimo, status, osobna promocija, odgovornost, samostalnost, ugled...

b) demotivatori – loši radni uvjeti i međuljudski odnosi, neuvažavanje, nepravda, loša organizacija i komunikacija...

U anonimnoj anketi koju je provela viša savjetnica Borjanka Smojver (stručni skupovi u Rijeci, 1. srpnja i 28. kolovoza 2009. godine), nastavnici su upitani što ih (de)motivira za stručno usavršavanje.

Ono što ih motivira su: nova znanja i spoznaje, inovativnosti u struci i metodičko-didaktičnom pristupu, novosti i aktualnosti u obrazovnoj politici i školskom sustavu, kvalitetni predavači, zanimljivost i aktualnost tema, druženje s kolegama sustručnjacima, razmjena iskustava, iskustveno, aktivno učenje, radoznalost, dobivanje kvalitetnih, u nastavi primjenjivih materijala, ugodno ozračje i komunikacija svih sudionika, obveze koje propisuju obrazovne institucije (licenciranje), mogućnost napredovanja što rezultira i materijalnom koristi.

Ono što učitelje najviše demotivira su: nekompetentni predavači, loše pripremljena predavanja, krivi odabir tema, neprimjerenost tema, bahatost i neprofesionalnost predavača, loša organizacija, nesrazmjer izlaganja i aktivnog sudjelovanja (previše predavanja, malo radionica), nepriznavanje sudjelovanja kao prednosti kod procjenjivanja nastavnikova rada, obveza nadoknađivanja neodrađenih nastavnih sati, nerazumijevanje vodstva škole, izbjivanje iz obiteljskog doma zasićenost učiteljskim poslom.

U svom je istraživanju Tough (1979) otkrio da su svi normalni odrasli ljudi motivirani za razvitak i unapređivanje, ali ta je motivacija često blokirana barijerama kao što su negativna slika o sebi kao učeniku, nedostatak prilika ili sredstava, vremenska ograničenja i programi koji krše principe učenja odraslih.

Ako krenemo od pretpostavke da svaka škola vrijedi koliko vrijedi njezin nastavnik tada ulaganje u rad s nastavnicima ima dugoročnu vrijednost za zajednicu.

Kao što kod učenika možemo razvijati samoregulaciju učenja, tako kod nastavnika možemo razvijati motivaciju za profesionalnim razvojem. Značenje koncepta profesionalnog razvoja za razliku od koncepta stručnog usavršavanja jest u tome što je primjereniji potrebama svakog pojedinog nastavnika (Radeka i Sorić, 2005).

Milović (2010) navodi da je prilikom pripreme programa stručnog usavršavanja potrebno istaknuti motivatore i smanjiti utjecaj mogućih demotivatora. Upoznati se s temama, metodama i oblicima koje će predavači primjenjivati te provjeriti usklađenost s postavljenim ciljevima uz uvažavanje specifičnosti učenja odraslih. Kod predavača ustrajati na poštovanju predviđenog vremena, paziti na primjenjivost i skladnost tema koje se međusobno nadopunjuju, stvoriti uvjete za ugodno ozračje i uspješnu komunikaciju, predlagati moguće modele učenja.

Rezultati istraživanja koje su proveli Horvat i Lapat 2012. pokazuju da većina učitelja stručna usavršavanja vidi kao pozitivna i vrijeme koje su proveli na njima smatra korisno utrošenim. Nadalje, istraživanje je pokazalo da u zvanju ne napreduje mnogo učitelja. Od ukupno 60 ispitanika samo 13% njih je napredovalo u zvanju, a s obzirom da su rezultati pokazali da većina učitelja sudjeluje u stručnim usavršavanjima, ovakav rezultat je pomalo iznenađujući. Kada su učitelji upitani o mogućnosti nastavka studija većina se izjasnila da ne razmišlja o tome, a samo 12% ispitanika to vidi kao opciju koju bi mogli uzeti u obzir. 1% vidi prednost u zapošljavanju, 37% osobni i profesionalni razvitak i napredak, a 25% kombinira odgovore. Ipak, prevladava opcija da uvjeti nastavka studija priječe veći interes. 17% ispitanika kao nedostatak vidi visoke školarine, 18% njih bi teško uskladilo studij i posao, 25% navodi osobne razloge, a 32% kombinira odgovore. Ukoliko pojedinac osim osobnog i profesionalnog napretka ne dobiva i materijalnu pobudu koja omogućuje realizaciju uloženog truda i sredstava, teško da će se odlučiti na pomak.

1.7. LICENCIRANJE UČITELJA

Kvalitetan odgoj i obrazovanje moguće je postići jedino uz kvalitetne učitelje. Unutarnja snaga odgojno-obrazovnih institucija su njezini odgajatelji/učitelji/nastavnici. Stoga je važno naglasiti važnost kvalitetnog primarnog obrazovanja i kontinuiranoga stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika (Purgar, Bek, 2014).

Kako Skupnjak (2010) navodi problematiku profesionalnog razvoja učitelja u Hrvatskoj nemoguće je u potpunosti sagledati bez osvrta na standarde profesije i licenciranje. Standard je norma, osnovna mjera, tj. određeni propisani kriterij, a standard profesije je mjerilo u procijeni kvalitete edukacije i prakse određene profesije. Prema tome standardi učiteljske profesije trebaju

odrediti minimalna mjerila onoga što učitelj mora znati i biti sposoban činiti u praksi poučavanja (Pastuović, 1999).

Nakon položenog stručnog ispita učitelj pripravnik dobiva ispravu koja se prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi smatra prvom licencijom za rad učitelja (2008.) Licenciranje je postupak kontrole kvalitete pojedinca radi davanja certifikata koji dozvoljava poučavanje (Pastuović, 1999). U spomenutom Zakonu navodi se da je licencija za rad u školskoj ustanovi javna isprava kojom se dokazuju potrebne razine općih i stručnih kompetencija učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja.

Cilj svih postupaka licenciranja je osiguranje što čvršćih zajedničkih standarda, u Hrvatskoj ne postoje razrađeni standardi profesionalnih kompetencija za učitelje. Isto tako, za sada, ne postoji program provođenja postupka i način stjecanja, izdavanja i obnavljanja licencije iako u Zakonu piše da učitelji, nastavnici i stručni suradnici imaju pravo i dužnost licenciju obnavljati svakih pet godina. Nelogičnost se pojavljuje i u činjenici da bi licencije trebale izdavati dvije različite ustanove. To su Agencija za odgoj i obrazovanje koja provodi stručne ispite temeljem Pravilnika o polaganju stručnog ispita učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu i nastavnika u srednjem školstvu, dok bi daljnje licenciranje temeljem Zakona trebao provoditi Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (Skupnjak, 2010).

Želimo li unaprijediti učiteljsku profesiju u Republici Hrvatskoj potrebno je utvrditi optimalne učiteljske standarde te razraditi kriterije stjecanja i obnavljanja licencija.

2. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

2.1. CILJ ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja bio je utvrditi kako učitelji razredne nastave procjenjuju važnost cjeloživotnog obrazovanja, ima li razlike među učiteljima koji rade u gradskoj i onih koji rade u seoskoj sredini, tko ih motivira i postoji li nešto što ih sprječava u njihovom napredovanju.

S obzirom na navedeni cilj postavljen je su sljedeće hipoteze:

1. Smještaj škole u urbanu (gradsku) ili ruralnu (seosku) sredinu ne utječe na stupanj obrazovanja učitelja.
2. Učitelji iz urbanih (gradskih) i ruralnih (seoskih) sredina ne procjenjuju cjeloživotno obrazovanje jednako važnim.
3. Ne postoji razlika između učitelja Brodsko-posavske i Osječko-baranjske županije u slaganju s tvrdnjom da bi se utvrđivanjem licenciranja učitelja povećala kvaliteta odgojno-obrazovnog rada.

2.2. UZORAK ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je provedeno među učiteljima razredne nastave. U istraživanju je sudjelovalo 50 učitelja s područja dviju slavonskih županija, Brodsko-posavske (N=29) i Osječko-baranjske (N=21). S područja Brodsko-posavske županije sudjelovali su učitelji iz jedne škole smještene u gradu (N=11) i dvije škole smještene u selu (N=18). S područja Osječko-baranjske županije sudjelovali su učitelji iz dvije škole smještene u gradu (N=16) i jedne škole smještene u selu (N=5).

2.3. INSTRUMENT ISTRAŽIVANJA

Za potrebe ovog istraživanja konstruiran je upitnik procjene učitelja o važnosti cjeloživotnog obrazovanja. Upitnik je prvo proveden na manjem broju od 5 ispitanika. Konačna verzija upitnika sastoji se od pitanja vezanih za demografske podatke pojedinog ispitanika, nakon toga slijede tvrdnje s kojima su učitelji pomoću Likertove skale izrazili količinu svojega slaganja

ili ne slaganja. Učiteljima je postavljeno i nekoliko pitanja otvorenog tipa. Upitnik se nalazi u prilogu (Prilog 1).

2.4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Kako bi se došlo do konačnih rezultata podaci su analizirani u računalnim programima Microsoft Excel i Statistica. U istraživanju je sudjelovalo 50 učitelja razredne nastave. Od 50 ispitanika njih 43 su ženskoga spola, a 7 ispitanika je muškoga spola. Najviše je osoba ženskoga spola iz škola smještenih u gradu (N=23), a najmanje je muških osoba iz škola smještenih u selu (N=3) iako je broj muških ispitanika podjednak, u školama smještenim u gradu on je 4 (N=4).

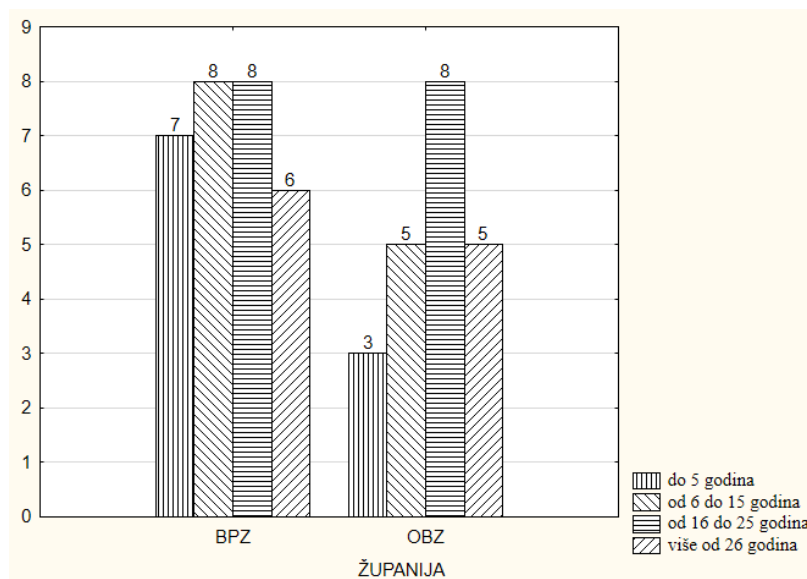
U istraživanju koje su proveli Horvat i Lapat (2012) sudjelovalo je 60 učitelja razredne nastave. Njih 58 ženskog spola i 2 muškog spola. Danas u razrednoj nastavi prevladavaju učiteljice, a učiteljstvo se često smatra ženskim poslom dok su u prošlosti jedini poučavatelji i odgajatelji bili muškarci.

Među ispitanicima najviše je onih koji imaju između 36 i 45 godina (N=18, 36%), slijede ih ispitanici koji imaju između 22 i 35 godina (N=11, 22%) i oni koji imaju između 46 i 55 godina (N=11, 22%), a najmanje je ispitanika koji imaju više od 56 godina (N=10, 20%).

Tablica 1. Distribucija ispitanika prema godinama radnog staža i području u kojemu je smještena škola

Godine radnog staža	Brodsko-posavska županija				Osječko-baranjska županija			
	Škola u gradu		Škola u selu		Škola u gradu		Škola u selu	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Do 5 godina	4	36,36	3	16,67	2	12,50	1	20,00
Od 6-15 godina	5	45,45	3	16,67	3	18,75	2	40,00
Od 16-25 godina	2	18,18	6	33,33	7	43,75	1	20,00
Više od 26 godina	0	0,00	6	33,33	4	25,00	1	20,00

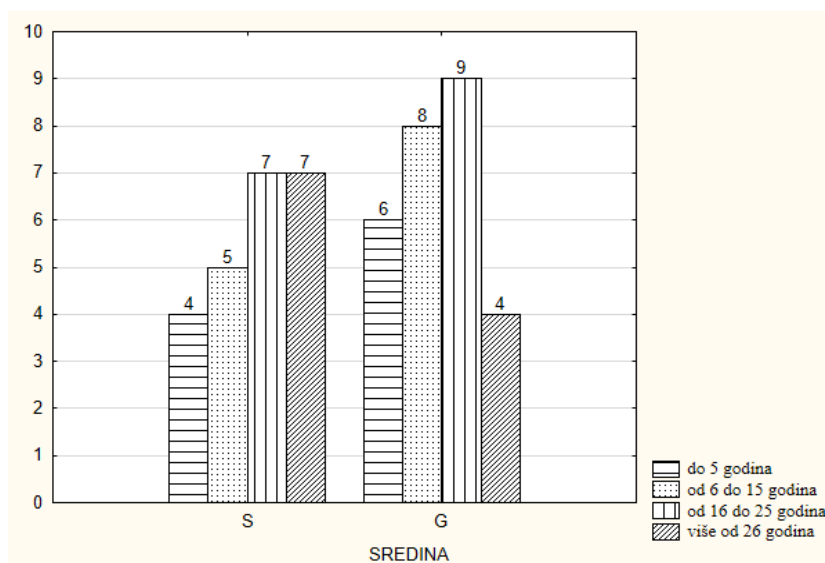
Rezultati u Tablici 1. pokazuju da su najzastupljeniji ispitanici koji imaju između 16 i 25 godina radnoga staža, njih 16 (N=16, 32%) dok su najmanje zastupljeni ispitanici koji imaju do 5 godina radnoga staža (N=10, 20%). U Brodsko-posavskoj županiji, u gradskoj sredini, najviše je ispitanika s od 6 do 15 godina radnoga staža (N=5, 45,45%), a nema niti jednog ispitanika koji ima više od 26 godina radnoga staža (N=0, 0,00%). U seoskoj sredini Brodsko-posavske županije jednak je broj ispitanika koji imaju od 16 do 25 godina radnoga staža i onih koji imaju više od 26 godina staža (N=6, 33,33%). U gradskoj sredini Osječko-baranjske županije najviše je ispitanika koji imaju od 16 do 25 godina radnoga staža (N=7, 43,75%), a najmanje ispitanika koji imaju do 5 godina radnog staža (N=2, 15,50%). U seoskoj sredini Osječko-baranjske županije najviše je ispitanika koji imaju od 6 do 15 godina radnoga staža (N=2, 40%), a ispitanika koji imaju do 5 godina radnoga staža, između 16 i 25 godina i više od 26 godina radnoga staža je jednak broj (N=1, 20%).



Slika 2. Distribucija ispitanika prema godinama radnog staža i županiji u kojoj je smještena škola u kojoj rade.

Rezultati na Slici 2. prikazuju distribuciju ispitanika prema godinama radnog staža i županiji u kojoj je smještena škola u kojoj oni rade. U Brodsko-posavskoj županiji jednak je broj ispitanika koji imaju od 6 do 15 godina radnoga staža i onih koji imaju od 16 do 25 godina radnoga staža (N=8, 27,59%). U Osječko-baranjskoj županiji najveći broj ispitanika ima od 16 do 25 godina radnoga staža (N=8, 38,09%). Najmanji broj ispitanika u Brodsko-posavskoj

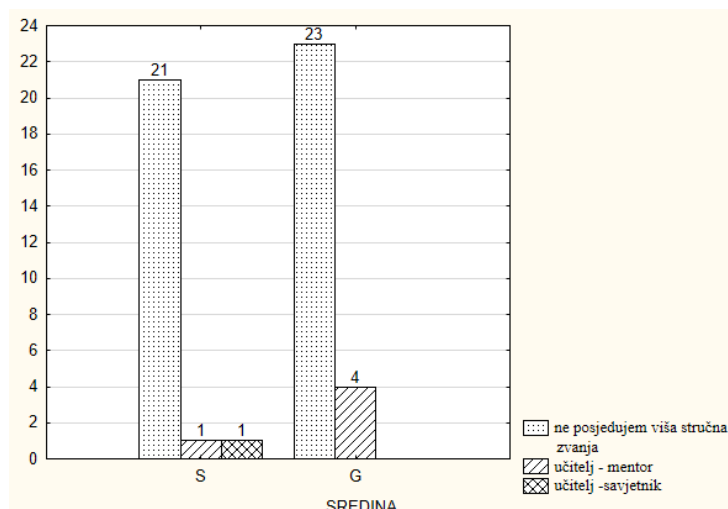
županiji ima više od 26 godina staža (N=6, 20,69%). U Osječko-baranjskoj županiji najmanje su zastupljeni ispitanici s do 5 godina staža (N=3, 14,29%).



Slika 3. Distribucija ispitanika prema godinama radnog staža i području u kojemu je smještena škola u kojoj rade

Iz rezultata prikazanih na Slici 3. može se vidjeti kako u seoskoj sredini 7 ispitanika ima od 16 do 25 godina radnog staža (30,43%) i 7 ispitanika ima više od 26 godina staža (30,43%). U seoskoj sredini najmanje je ispitanika koji imaju do 5 godina staža (N=4, 17,39%). U gradskoj sredini najviše je ispitanika koji imaju od 16 do 26 godina staža (N=9, 33,33%), a najmanje je ispitanika koji imaju više od 26 godina staža (N=4, 14,81%).

U istraživanju koje su provele Pavin, Rijavec, Miljević-Riđički (prema Vizek Vidović, 2005) na uzorku od 1334 učitelja razredne nastave s područja cijele Republike Hrvatske prosječan hrvatski učitelj ima više od 20 godina radnoga staža. Iz navedenih se podataka može zaključiti kako će se naše osnovne škole uskoro suočiti s velikim brojem odlazaka u mirovinu, a posljedično i s mogućom povećanom potražnjom za učiteljskim kadrom.



Slika 4. Distribucija ispitanika prema stečenim stručnim zvanjima i području u kojemu je smještena škola u kojoj rade

Prema podacima dobivenima u anketnim ispitivanjem, samo 6 ispitanika posjeduje viša stručna zvanja što je 12,00% od ukupnog broja ispitanika. Prema podacima prikazanim na Slici 4. vidljivo je da u školama smještenima u selu samo dva ispitanika posjeduju viša stručna zvanja. Jedan ispitanik je učitelj-mentor (4,34%), a jedan je učitelj-savjetnik (4,34%). U školama smještenima u gradu ni jedan ispitanik nema zvanje učitelja-savjetnika, a 4 su ispitanika stekla zvanje učitelja-mentora (14,81%). Na pitanje zašto ne napreduju u zvanju ispitanici su najčešće navodili kako nisu dovoljno motivirani jer struka nije dovoljno cijenjena u društvu. Osim toga često, ispitanici navode da je potrebno jako puno papirologije i vremena, a nagrada koju dobiju je premala. Kao jedan od čestih razloga ispitanici su navodili da jednostavno ne žele napredovati. Samo je jedan ispitanik imao pozitivan stav i na pitanje zašto ne napreduje u zvanju je odgovorio da ne postoji niti jedan razlog koji bi mogao spriječiti učitelja da napreduje. U uzorku od 50 ispitanika koliko ih je sudjelovalo u istraživanju ni jedan ispitanik ne posjeduje viša znanstvena zvanja, a glavni razlog zašto ne napreduju u zvanju su financije i nedostatak motivacije.

Tablica 2. Distribucija ispitanika prema načinu informiranja o usavršavanjima

O usavršavanjima se informiram na sljedeći način	N	%
Sam	27	54,00
Škola u kojoj radim	31	62,00
Agencija za odgoj i obrazovanje	33	66,00
Drugo	1	2,00

Ispitanici su na pitanje o tome kako se informiraju o usavršavanjima imali mogućnost odabrati više odgovora. Najviše ispitanika (N=33, 66%) navodi Agenciju za odgoj i obrazovanje kao glavni način informiranja, slijedi škola u kojoj ispitanik radi (N=31, 62%). Velik broj ispitanika sam preuzima inicijativu i informira se o usavršavanjima (N=27, 54%). Samo je jedan ispitanik naveo da se osim ponuđenih odgovora informira i na internetskim stranicama koje se bave tematikom odgoja i obrazovanja.

U anketi procjene važnosti cjeloživotnog obrazovanja ispitanici su na Likertovoj skali trebali označiti stupanj slaganja s određenim izjavama (1-uopće se ne slažem, 2-uglavnom se ne slažem, 3-niti se slažem niti se ne slažem, 4-uglavnom se slažem, 5-u potpunosti se slažem)

Tablica 3. prikazuje stupanj slaganja s određenim izjavama.

Tablica 3. Razina slaganja s izjavama

IZJAVA	Aritmetička sredina (M)	Standardna devijacija (SD)
Redovito sudjelujem u stručnim usavršavanjima	4,54	0,58
Želim posjedovati viša stručna zvanja	3,94	0,87
Želim posjedovati viša znanstvena zvanja	3,26	1,23
Želio/željela bih birati područje u kojemu bi se kasnije usavršavao/la.	3,90	0,91
Ravnatelj i stručni suradnici podržavaju me u usavršavanju	3,94	1,13

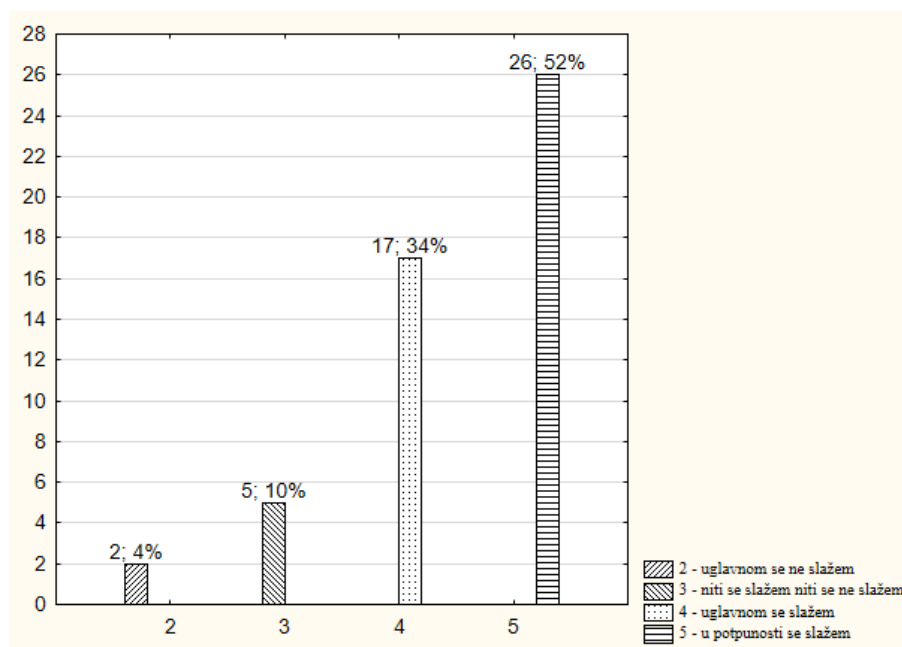
Kako je prikazano u Tablici 3. većina ispitanika navodi kako redovito sudjeluje u stručnim usavršavanjima (M=4,54, SD=0,58), međutim njihova želja za stručnim (M=3,94, SD=0,87) i znanstvenim (M=3,26, SD=1,23) je nešto manja. Ispitanici se uglavnom slažu da ih ravnatelj i stručni suradnici podržavaju u usavršavanju.

U uzorku od 50 ispitanika njih 42% se u potpunosti slaže s izjavom da stručna usavršavanja djeluju pozitivno na njihove stručne kompetencije. Ispitanici se u nešto manjoj mjeri (40,00%) u potpunosti slažu s tvrdnjom da stručna usavršavanja pozitivno utječu na njihove profesionalne kompetencije (pedagoške, didaktičke i metodičke), ali ih je ipak najveći broj izrazi djelomično slaganje s izjavom (44,00%). Više od polovice ispitanika (52,00) se uglavnom slaže s izjavom da

je vrijeme provedeno na stručnim usavršavanjima korisno utrošeno vrijeme. Niti jedan ispitanik nije označio potpuno neslaganje s ovom izjavom, a njih 8% izrazilo je djelomično neslaganje.

Rezultati pokazuju da većina ispitanika koristi znanja i vještine usvojene tijekom usavršavanja u svakodnevnom radu, 60% ispitanika reklo je da se uglavnom slaže s izjavom.

U istraživanju koje su proveli Horvat i Lapat (2012) 99% ispitanika navodi da redovito sudjeluje u stručnim usavršavanjima. 53% kao odgovor navodi stručne skupove, 12% učitelja odabralo je seminare i predavanja kao najčešći oblik usavršavanja, a 3% je naznačilo radionice. Ostali ispitanici kombinirali su odgovore. U vlastitoj procjeni 50% učitelja pozitivno vidi stručna usavršavanja i vrijeme provedeno na njima smatraju korisno utrošenim u svrhu stjecanja novih znanja, postizanja osobnog i stručnog napretka. 19% smatra ih ponavljanjem već poznatog.



Slika 5. Distribucija ispitanika s obzirom na stupanj slaganja s izjavom

Na Slici 5. prikazana je distribucija ispitanika s obzirom na stupanj slaganja s izjavom da stručna usavršavanja trebaju biti izravno povezana s napredovanjem u struci uvođenjem bodova za sudjelovanje u usavršavanju. Kao što rezultati to i pokazuju više od pola ispitanika (N=26,52%) se u potpunosti slaže s navedenom izjavom. Samo je mali broj ispitanika (N=2, 4%) izrazio djelomično neslaganje s izjavom. Može se zaključiti da bi učitelji sudjelovali na više stručnih usavršavanja ako bi to izravno utjecalo na njihovo stručno napredovanje.

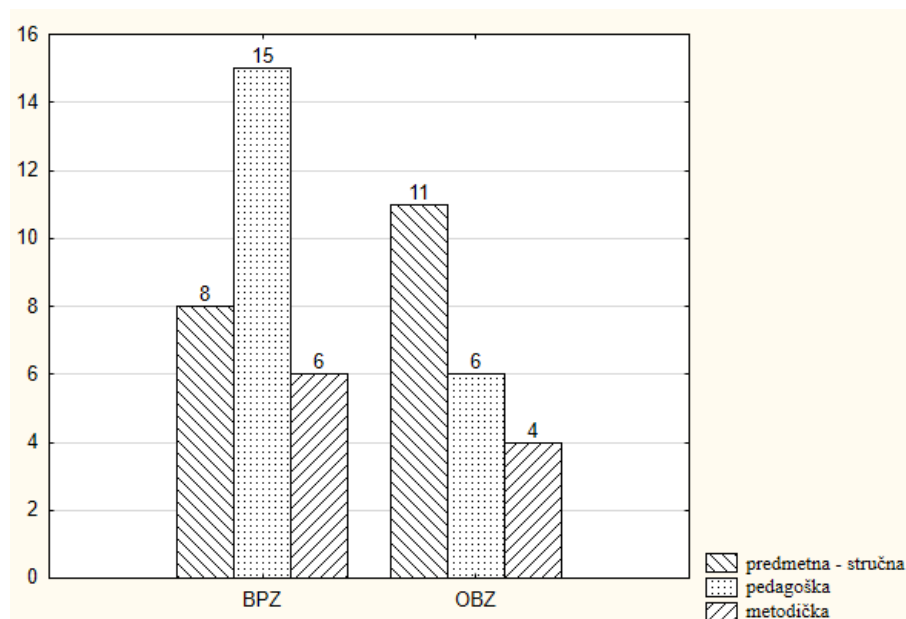
Pavin, Rijavec, Miljevac-Riđički (prema Vizek Vidović, 2005) u svom istraživanju iz 2003. godine došle su do sličnog rezultata, 60% učitelja smatra kako bi stručno usavršavanje trebalo biti izravno povezano s napredovanjem u struci kroz uvođenje bodova za sudjelovanje u usavršavanju. Dakle, postoji potreba za jasnijim definiranjem veze između sudjelovanja u usavršavanju i napredovanja u struci

Licenciranje učitelja je nešto o čemu se u posljednje vrijeme govori. Kako licenciranje učitelja za njihov rad u hrvatskom obrazovnom sustavu još nije uvedeno, pred ispitanike je postavljeno nekoliko izjava vezanih za to kako bi se vidio njihovo mišljenje. Postotci slaganja s određenim izjavama prikazani su u tablici ispod.

Tablica 5. Razina slaganja s izjavom (1-uopće se ne slažem, 2-uglavnom se ne slažem, 3-niti se slažem niti se ne slažem, 4-uglavnom se slažem, 5-u potpunosti se slažem)

IZJAVA	1	2	3	4	5
Uvođenjem licenciranja učitelja povećao bi se broj učitelja koji napreduju u zvanju ili znanstvenom smjeru	4%	8%	24%	36%	28%
Uvođenjem licenciranja utvrdila bi se razlika između produktivnih i neproduktivnih učitelja.	6%	6%	44%	22%	22%
Uvođenjem licenciranja u sustavu bi se zadržali najkvalitetniji učitelji.	10%	6%	48%	20%	16%

Najveći broj ispitanika uglavnom smatra da bi se uvođenjem licenciranja učitelja povećao broj koji bi napredovali. Ispitanici nemaju jasno izražen stav o tome bi li se uvođenjem licenciranja utvrdila razlika između produktivnih i neproduktivnih učitelja, ali svakako određen je broj ispitanika pokazao slaganje u nekoj mjeri s izjavom. Jednaka je situacija i s izjavom da bi se uvođenjem licenciranja u sustavu zadržali samo najkvalitetniji učitelji. Najveći broj ispitanika se s izjavom niti slaže niti se ne slaže.



Slika 6. Distribucija ispitanika s obzirom na županiju i područje usavršavanja

Najviše ispitanika Brodsko-posavske županije ($N=15, 51,72\%$) sudjelovalo je usavršavanjima iz područja pedagogije (izgradnja kurikulumu, organiziranje i vođenje odgojno-obrazovnog procesa, utvrđivanje učenikova postignuća u školi, oblikovanje razrednog ozračja i odgojnog partnerstva s roditeljima), a najviše ispitanika Osječko-baranjske županije ($N=11, 52,38\%$) sudjelovalo je na predmetno-stručnim usavršavanjima (znanja, vještine i sposobnosti iz svakog nastavnog procesa).

Ispitanici u objema županijama najmanje su sudjelovali u usavršavanjima iz didaktičko-metodičkog područja. U Brodsko-posavskoj županiji 8 ($27,59\%$), a u Osječko-baranjskoj 4 ($19,05\%$).

Ispitanici navode da ih na usavršavanje najviše potiče vlastita odgovornost ($N=29, 59\%$), a kao dobre motivatore navode i kolege sustručnjake, učitelje ($N=26, 52\%$). Na usavršavanje ih najmanje motiviraju savjetnica u Agenciji ($N=3, 6\%$) i stručni suradnici ($N=3, 6\%$).

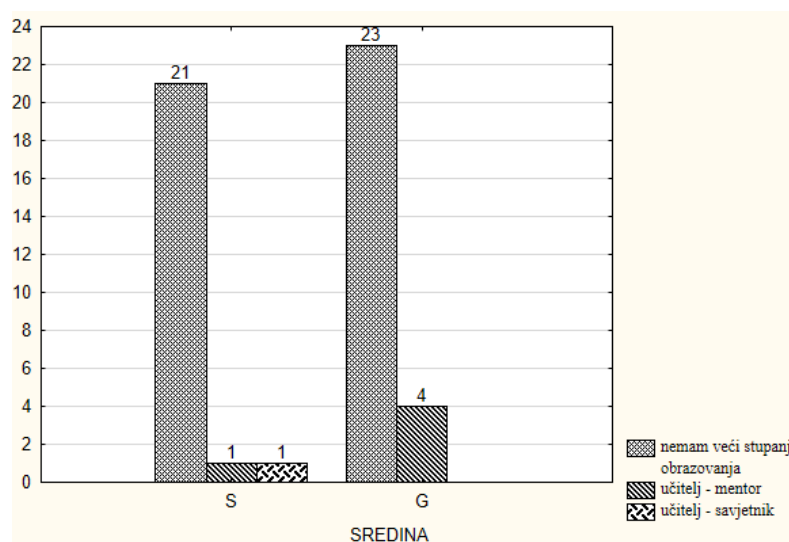
Zanimljivo je istraživanje koje su proveli Rajić i Lapat (2010) u kojemu su ispitali stavove budućih učitelja o cjeloživotnom učenju i obrazovanju. Studenti u radovima definiraju cjeloživotno učenje i obrazovanje kao konstantan proces ($76,67\%$), neophodan za njihovu profesiju ($50,82\%$). Vide mogućnosti za usavršavanje različitim oblicima cjeloživotnog obrazovanja ($49,18\%$). Dio studenta vjeruje kako su cjeloživotno učenje i obrazovanje imaju ključni utjecaj na kvalitetu znanja ($39,34\%$) i razvoj kompetencija ($34,43\%$).

2.5. TESTIRANJE HIPOTEZA

S obzirom na to da distribucije podataka promatranih varijabli potrebnih za testiranje hipoteza značajno odstupaju od normalne, za testiranje hipoteza korišten je χ^2 test.

Smještaj škole u urbanu (gradsku) ili ruralnu (seosku) sredinu ne utječe na stupanj obrazovanja učitelja.

Rezultati χ^2 testa ($\chi^2 = 2,58$; $df = 2$; $p = 0,27$), ukazuju na to da se s obzirom na razinu značajnosti 5,00 % prihvaća nulta hipoteza. To znači da na razini značajnosti 5,00 % ne postoji statistički značajna razlika ($p = 0,27$) u odnosu smještaja škole u gradsku/seosku sredinu i stupnja obrazovanja učitelja. Pretpostavljalo se da ne postoji razlika u stupnju obrazovanja učitelja koji rade u školama smještenim u gradu i školama smještenim u selu, a iz navedenih podataka može se zaključiti da je hipoteza točna.



Slika 6. Stupanj obrazovanja ispitanika s obzirom na smještaj škole.

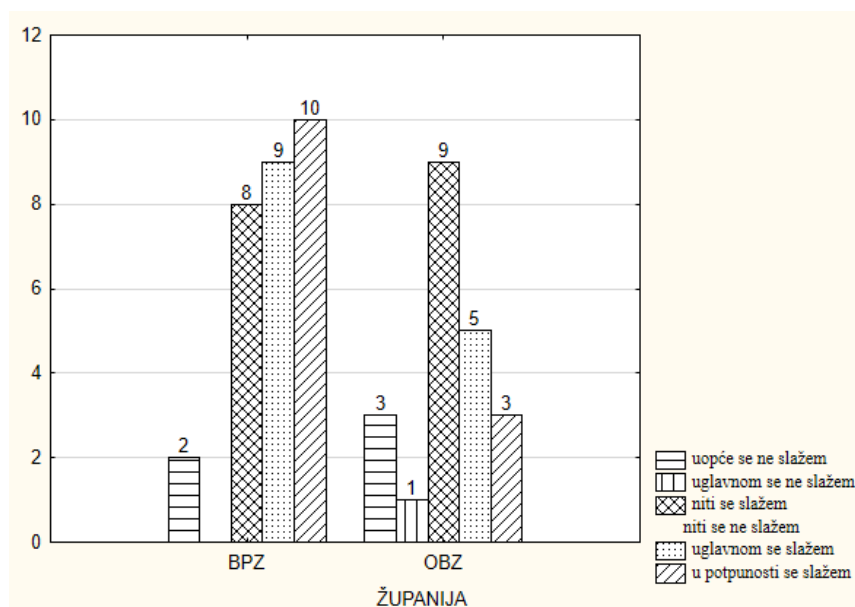
Kao što je vidljivo na slici većina ispitanika u školama smještenim u selu kao i u onima smještenim u gradu nema veći stupanj obrazovanja, a tek nekolicina posjeduje viša stručna zvanja, a niti jedan učitelj ne posjeduje viša znanstvena zvanja.

Učitelji iz urbanih (gradskih) i ruralnih (seoskih) sredina ne procjenjuju cjeloživotno obrazovanje jednako važnim.

Rezultati χ^2 testa ($\chi^2 = 0,27$; $df = 2$; $p = 0,87$), ukazuju na to da se s obzirom na razinu značajnosti 5,00 % prihvaća nulta hipoteza. To znači da na razini značajnosti 5,00 % ne postoji statistički značajna razlika ($p = 0,87$) u odnosu procjene učitelja, škola smještenih u gradu i škola smještenih u selu, o važnosti cjeloživotnog obrazovanja. Pretpostavljalo se da ne postoji razlika u procjeni važnosti cjeloživotnog obrazovanja onih učitelja koji rade u školama smještenim u gradu i školama smještenim u selu, a iz navedenih podataka može se zaključiti da je hipoteza točna.

Ne postoji razlika između učitelja Brodsko-posavske i Osječko-baranjske županije u slaganju s tvrdnjom da bi se utvrđivanjem licenciranja učitelja povećala kvaliteta odgojno-obrazovnog rada.

Rezultati provedenog χ^2 testa ($\chi^2 = 5,02$; $df = 4$; $p = 0,25$) ukazuju kako se s obzirom na razinu značajnosti 5,00 % prihvaća ova nulta hipoteza. Iz toga se zaključuje kako na razini značajnosti 5,00 % ne postoji statistički značajna razlika ($p = 0,25$) među ispitanicima Brodsko-posavske županije i Osječko-baranjske županije u slaganju s tvrdnjom da bi se povećala kvaliteta odgojno-obrazovnog rada ukoliko bi se utvrdilo licenciranje učitelja.



Slika 7. Razlika između učitelja Osječko-baranjske i Brodsko-posavske županije u slaganju s tvrdnjom da bi se uvođenjem licenciranja povećala kvaliteta odgojno-obrazovnog rada učitelja.

Kao što se može vidjeti u tablici, većina ispitanika Brodsko-posavske županije se u potpunosti slaže s navedenom tvrdnjom da bi se licenciranjem učitelja povećala kvaliteta odgojno-obrazovnog proces. Najveći broj ispitanika Osječko-baranjske županije je izložio je svoj neodređeni stav te su oni označili da se sa izjavom niti slažu niti ne slažu. Najmanji broj ispitanika Brodsko-posavske županije je izrazio svoje neslaganje s navedenom izjavom. Nadalje, najmanji broj ispitanika Osječko-baranjske županije izrazio je djelomično neslaganje sa izjavom.

Sve tri hipoteze su prihvaćene

3. ZAKLJUČAK

Razvoj društva postavlja nove kriterije pri odabiru poželjnih kvaliteta koje bi učitelj trebao posjedovati. Kompetencije koje je učitelj stekao završetkom studija nisu dostatne za podučavanje generacija koje dolaze. Učitelj, kao nositelj znanja u društvu, bi se trebao tijekom cijelog radnog vijeka dodatno obrazovati i učiti.

Za razvoj školstva od velikog je značaja kontinuirano obrazovanje učitelja i osnaživanje njihovih kompetencija. Kompetencije učitelja trebaju se osnaživati na razini inicijalnog obrazovanja, ali isto tako i na razini trajnog, cjeloživotnog obrazovanja.

Status učiteljske profesije u današnje vrijeme je razlikuje se od statusa koji je profesija imala u prošlosti. Danas se na učitelja gleda kao na osobu koja malo radi, ima lak posao, puno slobodnog vremena i dug godišnji odmor. Međutim, kako vrijeme odmiče, učiteljska profesija zahtijeva sve više, a status učitelja u društvu ostaje isti.

Unapređenjem cjeloživotnoga profesionalnog razvoja kroz snažnije povezivanje stručnog usavršavanja s uvjetima stručnog napredovanja, obogaćivanjem sadržaja u okviru stručnog usavršavanja te vlastitim odabirom tema stručnih usavršavanja osiguralo bi se poticanje sposobnih pojedinaca za odabir učiteljske struke.

Analizom rezultata anketnog ispitivanja koje je provedeno među učiteljima dviju slavonskih županija utvrđeno je kako u uzorku od 50 učitelja samo njih 12% posjeduje viša stručna zvanja, a niti jedan učitelj ne posjeduje viša znanstvena zvanja. Vrlo je mali broj učitelja koji napreduju. Glavni razlog je jednostavno nedostatak motivacije, učitelji sebe smatraju neambicioznima. Pribavljanje potrebne dokumentacije i administracija vezana za napredovanje učiteljima su komplicirani jer, kako neki od njih navode, u samom odgojno-obrazovnom radu imaju previše dokumentacije i administrativnih poslova pa nemaju volju za prikupljanje i obavljanje onoga što nije nužno za njihov rad.

Među sudionicima istraživanja nema ni jednog učitelja koji posjeduje viša znanstvena zvanja. Kao glavni razlog ne napredovanja u znanstvenom smjeru učitelji navode financije jer je trošak poslijediplomskog studija prilično visok.

U usporedbi učitelja gradskih i seoskih sredina nema razlika. Vrlo mali postotak ispitanika iz obje sredine je napredovao. Većina ispitanika smatra da je cjeloživotno usavršavanje vrlo

važno. Najveći postotak učitelja koji su sudjelovali u istraživanju smatra da su kompetencije koje su stekli zvanjem učitelja dostatne za podučavanje sadašnjih i budućih generacija učenika.

Učitelji koji su sudjelovali u istraživanju licenciranje učitelja vide kao pozitivnu stvar i većina njih smatra da bi se uvođenjem licenciranja povećao broj učitelja koji napreduju u zvanju ili znanstvenom smjeru.

Osobe koje najviše motiviraju učitelje u procesu napredovanja su kolege sustručnjaci odnosno učitelji, a motivaciju za napredovanje smatraju vlastitom odgovornošću. Savjetnica u Agenciji za odgoj i obrazovanje koja je nadležna za stručna usavršavanja procijenjena je kao osoba koja najmanje motivira učitelje na usavršavanje, a odmah nakon nje, kao najmanje motivirajuću osobu učitelji su procijenili stručne suradnike. Nadalje, najveći postotak učitelja koji su sudjelovali u istraživanju navodi kako pozitivna kultura škole u kojoj rade utječe na njihovu želju za stručnim i znanstvenim usavršavanjem. Kako je u istraživanju vrlo mali postotak onih učitelja koji su napredovali može se zaključiti kako u školama u kojima se istraživanje provodilo ne vlada pozitivna kultura.

Analizom podataka utvrđeno je da se 54% učitelja slaže s izjavom da su kompetencije koje su stekli zvanjem učitelja dostatne za podučavanje budućih generacija učenika. Iz tog razloga može se naslutiti da učitelji sebe smatraju dovoljno kompetentnima bez obzira kakvi se izazovi pred njih postave i da iz toga proizlazi nedostatak motivacije za daljnjim usavršavanjem i obrazovanjem.

Ulaganje u znanje i cjeloživotno obrazovanje imaju mnogo prednosti. Čovjek mora trajno učiti kako bi bio u mogućnosti pratiti promjene, zadovoljiti svoje potrebe i interese i bio aktivni član društva. Nova znanja i učenje tijekom cijelog života pomažu u svijetu stalnih promjena, u razumijevanju tih promjena i u mijenjanju društva. Obrazovanje učitelja jedan je od glavnih činitelja koji djeluje na razinu učeničkih postignuća i zato je cjeloživotno obrazovanje učitelja jedan od glavnih činitelja koji utječe na kvalitetu odgojno-obrazovnog rada.

Svi učitelji trebali bi pokazati veći interes i motivaciju za cjeloživotno obrazovanje kako bi išli u korak s vremenom te kako bi svojim učenicima osigurali interaktivniju, zanimljiviju i kvalitetniju nastavu, a samim time bili i kompetentni učitelji 21. stoljeća.

4. LITERATURA

1. Antić, S. (2000). *Rječnik suvremenog obrazovanja: obrazovanje u trendu 21.stoljeća*, Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor
2. Cindrić, M. (1995). *Profesija učitelj u svijetu i u Hrvatskoj*. Velika Gorica-Zagreb: Persona.
3. Diković, M. (2013). *Ključne kompetencije učitelja u odgoju i obrazovanju za građanstvo*, Pribavljeno: 15.6.2016. s <http://hrcak.srce.hr/121413>
4. Franjković, D. (1958). *Povijest školstva i pedagogije u Hrvatskoj*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
5. Horvat, A., Lapat, G. (2012). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja*. Pribavljeno: 15.6.2016. s http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=152007
6. Horvat, K. i Zebec, T. (2008): *Stručni ispit pripravnika u osnovnom i srednjem školstvu*, Zagreb: Združena štampa d.d.
7. Kostović-Vranješ, V. (2015). *Inicijalno obrazovanje i profesionalno usavršavanje učitelja usmjereno prema osposobljavanju za promicanje obrazovanja za održivi razvoj*. Pribavljeno: 15.6.2016. s hrcak.srce.hr/154589
8. Mijatović, A. (1998.), *Obrazovanje za stoljeće znanja-XXI.stoljeće*, Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
9. Milović, S. ur. (2005): *Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj*, Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
10. Mlinarević V., Peko, A. (2008). *Učitelj - nositelj promjena u obrazovanju*. Pribavljeno: 15.6.2016. s https://bib.irb.hr/datoteka/413060.Ucitelj_-_nositelj_promjena_u_obrazovanju.pdf
11. Munjiza, E., Lukaš, M. (2006). *Pedagoško-psihološko osposobljavanje učitelja u visokoškolskim ustanovama*. Pribavljeno: 15.6.2016. s <http://hrcak.srce.hr/21071>
12. Palekčić M. (2005). *Utjecaj kvalitete nastave na postignuća učenika*. Pribavljeno 17.6.2016. s hrcak.srce.hr/file/205416

13. Pastuović, N. (1999). *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*, Zagreb: Znamen
14. *Pravilnik o napredovanju učitelja i nastavnika u osnovnom i srednjem školstvu.* Pribavljeno 17.6.2016. s http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/propisi/Pravilnici_03.pdf
15. *Prema društvu koje uči: poučavanje i učenje – Bijeli dokument o obrazovanju* (1995). Povjerenstvo Europske zajednice, Zagreb: Educa.
16. Purgar, M., Bek, N. (2014). *Pravo odgojno-obrazovnih radnika na trajno stručno osposobljavanje i usavršavanje.* Pribavljeno: 13.6.2016. s hrcak.srce.hr/file/195065
17. Radeka, I., Sorić, I. (2005). *Model permanentnog usavršavanja.* Pribavljeno 17.6.2016. s hrcak.srce.hr/13934
18. Rajić, V., Lapat, G. (2010). *Stavovi budućih učitelja primarnog obrazovanja o cjeloživotnom odgoju i obrazovanju.* Pribavljeno 17.6.2016. s: hrcak.srce.hr/file/152449
19. Skupnjak, D. (2010). *Kurikulum i profesionalni razvoj učitelja u Hrvatskoj.* Pribavljeno: 17.6.2016. s <http://hrcak.srce.hr/82739>
20. Srića, V. (2009). *Život kao igra*, Zagreb: Algoritam.
21. Tischler, D. (2007.), *Autonomija učitelja i njihov profesionalni razvoj.* Pribavljeno: 18.6.2016. s <http://hrcak.srce.hr/118291>
22. Vizek Vidović, V. (2005) , *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive.* Zagreb: Institut za državna istraživanja u Zagrebu.
23. *Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi.* Pribavljeno s: narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/265813.html 15.6.2016.
24. *Zakon o osnovnom školstvu.* Pribavljeno s: narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/253597.html 15.6.2016.
25. *Zakon o srednjem školstvu.* Pribavljeno s: narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/305408.html 15.6.2016.
26. *Zakon o visokim učilištima.* Pribavljeno s: narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1993_10_96_1876.html

27. *Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju*. Pribavljeno s:
www.azvo.hr/hr/o-nama/propisi 15.6.2016.
28. wt.foozos.hr/download/skolski-ucitelj-osijek.pdf 15.6.2016.
29. www.azoo.hr 15.6.2016.
30. www.public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2268 20.6.2016.
31. www.ufzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2014/04/Pravilnik-o-poslijediplomskim-studijima-na-UF-PRO%C4%8CI%C5%A0%C4%86ENI-TEKST.pdf
17.6.2016.

5. PRILOZI

5.1. Upitnik procjene učitelja o važnosti cjeloživotnog obrazovanja

UPITNIK

Upitnik se provodi u svrhu diplomskog rada kako bi se dobio uvid u to kako učitelji procjenjuju važnost cjeloživotnog obrazovanja. Molimo Vas da na sva pitanja odgovorite, jer svaki je odgovor važan za istraživanje.

Upitnik je anoniman.

Zahvaljujem na suradnji.

1. Spol: Ž M
2. Dob: a) 22 – 35
b) 36 – 45
c) 46 – 55
d) više od 56
3. Godine radnog staža: a) do 5
b) 6 – 15
c) 16 – 25
d) više od 26
4. Škola u kojoj radim nalazi se: a) u gradu b) u selu
5. Posjedujem viša stručna zvanja:
a) ne
b) učitelj – mentor
c) učitelj – savjetnik
6. Posjedujem viša znanstvena zvanja:
a) ne
b) magistar znanosti
c) doktor znanosti

7. Fakultet na kojemu sam diplomirao/la:

8. O usavršavanjima se informiran na sljedeći način:

- a) sam
- b) škola u kojoj radim
- c) Agencija za odgoj i obrazovanje
- d) drugo _____

9. Molim Vas da pažljivo pročitate dolje navedene izjave i na Likertovoj skali od 1 do 5, koja se nalazi pored izjave, odredite stupanj slaganja s izjavom.

1 – uopće se ne slažem 2 – uglavnom se ne slažem 3 – niti se slažem
niti se ne slažem 4 – uglavnom se slažem 5 – u potpunosti se
slažem

Redovito sudjelujem u stručnim usavršavanjima.	1	2	3	4	5
Želim posjedovati viša stručna zvanja.	1	2	3	4	5
Želim posjedovati viša znanstvena zvanja.	1	2	3	4	5
Želio/željela bih birati područje u kojemu bi se kasnije usavršavao.	1	2	3	4	5
Ravnatelj i stručni suradnici podržavaju me u usavršavanju.	1	2	3	4	5
Stručna usavršavanja djeluju pozitivno na moje stručne kompetencije.	1	2	3	4	5
Stručna usavršavanja djeluju pozitivno na moje profesionalne kompetencije (pedagoške, didaktičke, metodičke).	1	2	3	4	5

Vrijeme provedeno na stručnim usavršavanjima je korisno utrošeno.	1	2	3	4	5
Znanja i vještine koje usvojim tijekom usavršavanja svakodnevno primjenjujem u radu.	1	2	3	4	5
Stručno usavršavanje treba biti izravno povezano s napredovanjem u struci uvođenjem bodova za sudjelovanje u usavršavanju.	1	2	3	4	5
Uvođenjem licenciranja učitelja povećao bi se broj učitelja koji napreduju u zvanju ili znanstvenom smjeru.	1	2	3	4	5
Uvođenjem licenciranja učitelja povećala bi se kvaliteta odgojnog i obrazovnog rada učitelja.	1	2	3	4	5
Uvođenjem licenciranja utvrdila bi se razlika između produktivnih i neproduktivnih učitelja.	1	2	3	4	5
Uvođenjem licenciranja učitelja u sustavu bi se zadržali najkvalitetniji učitelji.	1	2	3	4	5
Uz odgojni i obrazovni rad u školi imam dovoljno vremena za napredovanje.	1	2	3	4	5
Pozitivna kultura škole utječe na moju želju za stručnim/znanstvenim usavršavanjem.	1	2	3	4	5
Kompetencije koje sam stekao/la zvanjem učitelja dostatne su za podučavanje sadašnjih i budućih generacija učenika.	1	2	3	4	5

10. Zaokružite područje² usavršavanja u kojemu ste najčešće sudjelovali u posljednjih 5 godina i navedite teme.

² a) znanja, vještine i sposobnosti iz svakog nastavnog predmeta

a) predmetna – stručna usavršavanja

Teme: _____

b) pedagoška

Teme: _____

c) didaktičko-metodička

Teme: _____

11. Zaokružite funkciju osobe koja Vas najviše motivira na usavršavanje.

a) savjetnica u Agenciji

b) ravnatelj

c) stručni suradnici

d) kolege sustručnjaci, učitelji

e) vlastita odgovornost

f) drugo _____

12. Navedite razloge zbog kojih ne napredujete u zvanju.

13. Navedite razloge zbog kojih ne napredujete u znanstvenom smjeru.

b) izgradnja kurikuluma, organiziranje i vođenje odgojno-obrazovnog procesa, utvrđivanje učenikova postignuća u školi, oblikovanje razrednog ozračja i odgojnog partnerstva s roditeljima

c) kreiranje nastavnih sadržaja u vidu planiranja, programiranja i pripremanja za nastavu, vještina evaluacije i ocjenjivanja, povezivanje teorije i nastavnih metoda stečenih obrazovanjem u nastavnoj praksi

14. Molim Vas da pažljivo pročitate dolje navedenu izjavu i na Likertovoj skali od 1 do 5, koja se nalazi pored izjave, odredite stupanj slaganja s izjavom.

1- potpuno nevažno 2- uglavnom nevažno 3- niti važno niti nevažno

4- uglavnom važno 5- potpuno važno

Procijenite važnost cjeloživotnog usavršavanja.	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

15. Imate li mogućnost birati teme stručnih usavršavanja?

DA NE

16. Navedite teme koje su Vam potrebne za jačanje vlastitih profesionalnih kompetencija.
